

Trazos pedagógicos de una nueva institucionalidad. La experiencia de los centros educativos asociados

Gabriela Rodríguez Bissio

Eduardo Rodríguez Sanabria

Universidad de la República (Udelar)

Resumen

El siguiente artículo analiza la implementación de una propuesta educativa denominada Centros Educativos Asociados que surge de la relación mancomunada entre el Consejo de Educación Inicial y Primaria y el Consejo de Educación Técnico Profesional de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) de Uruguay. A través de entrevistas realizadas a diferentes actores vinculados a los centros, se reflexiona desde una perspectiva pedagógica sobre la puesta en práctica de los primeros Centros Educativos Asociados, reconociendo fortalezas y debilidades. Entre las principales dimensiones que este trabajo desarrolla, a partir del material obtenido del trabajo de campo en algunos de estos centros, se encuentran las de institucionalidad, identidad y pertenencia, que surgen como principales emergentes del trabajo asociado entre dos organismos que poseen autonomía de acción. La vinculación entre ambos subsistemas de la ANEP supone la articulación de culturas institucionales diferentes que se expresan en la tarea educativa cotidiana. A la vez, opera como una oportunidad para ofrecer a los estudiantes una propuesta educativa que favorece la continuidad en los trayectos de escolarización formal.

Palabras clave: política educativa; trayectorias educativas; cultura institucional; interciclo

Pedagogical traits of a new institutionality. The experience of the associated educational centers

Abstract

The following article analyzes the implementation of an educational policy called Associated Educational Centers that arises from the joint relationship between the Council of Initial and Primary Education and the Council of Professional Technical Education of the Uruguayan National Administration of Public Education (ANEP). Through interviews with different actors linked to the centers, it is reflected from a pedagogical perspective on the implementation of the first Associated Educational Centers, recognizing strengths and weaknesses. Among the main dimensions that this work develops, based on the material obtained from field work in some of these centers are those of institutionality, identity and belonging, which emerge as the main surfacing elements of the associated work between two organisms that have autonomy of action. The link between both subsystems of ANEP supposes the articulation of different institutional cultures that are expressed in the daily educational routine. At the same time, it operates as an opportunity to offer students an educational path that favors continuity in the formal schooling trajectories.

Keywords: Educational policy; educational trajectories; institutional culture; interciclo

Traços pedagógicos de uma nova institucionalidade. A experiência dos centros educacionais associados

Resumo

O artigo seguinte analisa a implementação de uma política educacional chamada Centros Educacionais Associados que surge da relação conjunta entre o Conselho de Educação Inicial e Primária e o Conselho de Educação Técnica Profissional da Administração Nacional de Educação Pública do Uruguai (ANEP). Através de entrevistas com diferentes atores ligados aos centros, reflete-se desde uma perspectiva pedagógica sobre a implementação dos primeiros Centros Educacionais Associados. Entre as principais dimensões que este trabalho desenvolve, com base no material obtido a partir do trabalho de campo em alguns destes centros, estão as de institucionalidade, identidade e pertença, que emergem como os principais elementos de superfície do trabalho associado entre dois organismos que têm autonomia de ação. A ligação entre os dois subsistemas da ANEP supõe a articulação de diferentes culturas institucionais que se expressam na rotina educacional diária. Ao mesmo tempo, funciona como uma oportunidade de oferecer aos estudantes um caminho educativo que favoreça a continuidade nas trajetórias escolares formais.

Palavras-chave: Política educacional; trajetórias educacionais; cultura institucional; inter-ciclo

Introducción

El presente artículo es un producto inicial de un trabajo de investigación realizado a partir de la implementación de una propuesta educativa reciente de complementariedad entre dos órganos desconcentrados en la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) de Uruguay: el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP)¹, cuya órbita es la enseñanza formal obligatoria para niños y niñas de tres a doce años según las edades teóricas de cursada; y el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP)², de educación media básica, media superior y terciaria de adolescentes y jóvenes a partir de los 12 años. Los centros educativos del CETP (hoy DGETP-UTU) ofrecen educación técnica y tecnológica, herederos de la línea que inicia con la creación de la Escuela Nacional de Artes y Oficios en 1878, la Dirección General de Enseñanza Industrial en 1916 y la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU, sigla por la que aún se les refiere comúnmente) en 1942.

El relacionamiento entre los mencionados subsistemas de la ANEP dio lugar al

¹ El trabajo de campo se llevó a cabo entre 2018 y 2019. A partir de julio de 2020 y tras la aprobación de la Ley Nº19.889, impulsada por la administración que asumió el gobierno nacional tras las elecciones de 2019, se disuelve el Consejo de Educación Inicial y Primaria dando paso a la creación de la Dirección de Educación Inicial y Primaria.

² A partir de julio de 2020 y tras la aprobación de la Ley Nº19.889, se disuelve el Consejo de Educación Técnico Profesional dando paso a la creación de la Dirección de Educación Técnico Profesional - UTU.

surgimiento de la propuesta de Centros Educativos Asociados, (en adelante, CEA). Los CEA son instituciones educativas ubicadas estratégicamente en zonas donde la demanda de continuidad educativa entre enseñanza primaria y enseñanza media es solicitada por las comunidades educativas ante dificultades que detectan y que tienen como efecto la desvinculación de un porcentaje elevado de estudiantes en el interciclo. En este sentido constituyen una respuesta por parte de los actores responsables de las políticas educativas a estas demandas.

Esta política es una experiencia de cooperación interinstitucional que supera la lógica sectorizada e independiente de los ciclos de enseñanza, rasgo característico en la institucionalidad de la educación pública uruguaya. La generación de interfaces articuladas entre dos niveles de escolarización, supone una apuesta a la protección de las trayectorias de escolarización de los niños y niñas, en pos de evitar el desarraigo de su zona de origen y su desvinculación de la oferta educativa formalizada.

Con la instalación de los CEA se pretende fortalecer la capacidad edilicia presente en los territorios, bajo una noción articuladora de los espacios educativos. Dicha articulación es un factor sustantivo para el desarrollo de la propuesta pedagógica a ser desplegada. En este escenario, se suscitan alteraciones en la dinámica comunitaria e institucional, en particular en los profesionales de la educación (maestros, profesores, educadores sociales) involucrados en la tarea, que guardan una cultura profesional y formativa específica. Esto sin duda conlleva adecuaciones y reconfiguraciones en la gestión institucional que exige un esfuerzo en la gobernanza para lograr superar las tensiones que genera el cambio institucional.

La instalación de los CEA comenzó en el año 2017 en siete escuelas de barrios periféricos de Montevideo. En la actualidad la propuesta tiene un mayor alcance en el territorio nacional, llegando a nueve de los diecinueve departamentos del Uruguay³.

Con el objetivo de sistematizar la experiencia piloto de los primeros centros, en el trabajo de campo realizado se seleccionaron cuatro CEA, teniendo en cuenta su antigüedad y su ubicación: dos de ellos en Montevideo y otros dos del interior del país. En cada uno de los centros se trabajó con visitas frecuentes, realizando observaciones y entrevistas en profundidad con actores clave (de los equipos directivos, docentes, auxiliares de servicio). En

³ Montevideo cuenta con once centros, Canelones con cinco, Rocha con dos y en cada uno de los departamentos de San José, Colonia, Florida, Soriano, Tacuarembó y Paysandú se cuenta con un CEA.

este trabajo el material de campo privilegiado para el análisis es el que surge de las entrevistas.

Tabla 1 - cantidad de entrevistas en profundidad realizadas por centro educativo visitado

Centro	Ubicación	Visitas
CEA 1	Montevideo	5 entrevistas
CEA 2	Interior	4 entrevistas
CEA 3	Montevideo	2 entrevistas
CEA 4	Interior	2 entrevistas

Fuente: elaboración propia

El vínculo con los interlocutores permitió retomar los encuentros en diferentes momentos y lugares durante todo el trabajo de investigación que se extendió durante el año 2018 y 2019. La entrevista operó no sólo como un instrumento para recoger el discurso de los entrevistados, sino además como una instancia de observación. En este artículo se avanza en un primer nivel de análisis de ese material y se dejan planteadas algunas interrogantes o líneas que pueden dar lugar a futuras profundizaciones. Entre las principales dimensiones que este trabajo desarrolla, a partir del análisis de las nociones vehiculizadas por los entrevistados, se encuentran las de institucionalidad, identidad y pertenencia, que surgen como principales emergentes y como fuentes de diversas reflexiones sobre lo que implica el trabajo asociado en el marco de dos organismos que poseen autonomía de acción.

Institucionalidad, identidad y pertenencia

Entre los fundamentos educativos de los CEA, se destaca el de “facilitar el tránsito entre dos niveles educativos asegurando la continuidad de quienes egresan del ciclo de educación primaria, mejorando los aprendizajes del primer ciclo de educación media.”⁴ Es claro que, en consonancia con esto, hay acuerdo entre los distintos actores entrevistados en que la propuesta educativa de los CEA gira en torno a la **continuidad educativa**.

Al referirse a los objetivos de los CEA aparecen como primordiales aquellos vinculados a la “problemática de la deserción (...) [y a] asegurarles a ellos la trayectoria educativa, tratar de acompañar ese proceso” (CEA 3, entrevista 1). En algunas escuelas de

⁴ Fundamentación de la propuesta CEA. Documento interno de trabajo, 2016.

educación primaria esta preocupación era anterior a la instalación del CEA, que se vio como una solución o estrategia para darle respuesta:

Entre las cosas que nos preocupaban, a todo el colectivo es qué pasa con estos niños después que salen de sexto. [...] La mayoría iban al liceo. Muchos volvían al otro año por la escuela a mostrar el carnet, muchos volvían a contar que habían dejado de estudiar. O porque aquellos típicos niños con problemas de conducta que después no mantienen en el liceo, y abandonan. Y eso nos preocupaba mucho (CEA 3, entrevista 1).

[...] Nos pasaba que veíamos a gurises que egresaron de sexto y a la mitad del año siguiente los veíamos por acá. ¿Y? Les decíamos, 'No, maestra, dejé'. Y ta... son gurises que si no los sabes llevar se te van, es una lástima. Nosotros sentíamos que debíamos hacer algo para que estos gurises sigan estudiando (CEA 2, entrevista 1).

Estos discursos relatan un camino de búsquedas institucionales “de manera de **contenerlos** un poco más” (CEA 3, entrevista 1) que, en el caso de uno de los centros educativos, pasó por explorar la posibilidad de que se “pudiera hacer la gestión para instalar séptimo, octavo y noveno”⁵ (CEA 3, entrevista 1) o de que en el predio vecino se construyese un liceo. “Eso no fue viable.” y eventualmente se vio la propuesta de CEA como solución (CEA 3, entrevista 1).

Los docentes entrevistados aducen que el CEA resulta para los estudiantes que hacen el pasaje de sexto de enseñanza primaria a primero de enseñanza media como un lugar de pertenencia. La noción de “contención” aparece reiteradas veces en múltiples entrevistas.

Es un ciclo básico, de tiempo completo, que comen acá, que están dentro de una escuela, que para la gente les da unas garantías de seguridad, de contención[...] (CEA 1, entrevista 1).

Los chiquilines salen mucho más maduros. La timidez... Los lleva a tener fracaso. Acá hay contención (CEA 1, entrevista 2).

Nosotras notamos que el tipo de atención que les da esta escuela —es decir, les andamos atrás en todo sentido— no lo tienen en el liceo. Yo creo que hay veces que eso también hace que los gurises dejen de ir (CEA 4, entrevista 1).

Resulta por lo tanto interesante explorar el significante contención, que tiene vinculación con lo afectivo y también con la retención —esto último tanto en cuanto a la permanencia en el centro educativo para continuidad de las trayectorias escolares como desde el punto de vista de la sujeción a un mismo lugar—. El significante contención, la acción de contener y el estar contenido, encadenan discursivamente con retención, sujeción, detención, suspensión, inmovilización; también con moderar, mesurar, detener, serenar,

⁵ Programa ejecutado por la ANEP que brinda en los centros educativos de educación primaria rural el ciclo básico de educación media para adolescentes del medio rural con problemas de accesibilidad a los centros de educación media dependientes del CES o del CETP.

comedir, reprimir; y con inclusión, comprensión, tener cabida, tener espacio. Vemos trazos de todos estos conceptos en las maneras en que los docentes entrevistados vehiculizan discursivamente la idea de contener.

En una entrevista se señala: “Primero tenés que retener el gurí. Después ya va en el gurí y la institución y los profesores que logren que siga la formación adecuada.” (CEA 1, entrevista 1). En este sentido vemos una continuidad con el objetivo expresado en uno de los documentos programáticos de la política que apunta a “asegurar el ingreso y la permanencia de los jóvenes en el nivel de educación media básica”. Retención, ingreso, permanencia, contención, pasan a ser significantes que se encadenan discursivamente en el contexto de esta política y que se vinculan con los significados asociados a la idea de “trayectorias protegidas”.

Saber que tal gurí, que tiene nombre, apellido, tal familia, que lo conocemos, que hizo esto o lo otro... que se logró o no se logró... saber que lo tenemos adentro todavía. Y sabemos cómo le está yendo. El primer [objetivo] es ese, como que no los largamos del todo. Que para nosotros es una certeza la trayectoria de esos gurises (...) Al ser un centro de pequeña escala, con bastantes recursos humanos sobre todo, más nosotros [los referentes de la escuela primaria] que estamos acá, es muy difícil que un gurí abandone (CEA 1, entrevista 1).

Recordamos el planteo de Terigi (2009, p.18) que apunta que “los cambios que han experimentado las conceptualizaciones sobre la inclusión educativa llevan a una reconsideración del problema de las trayectorias escolares, que está pasando de la categoría de problema individual, a la de problema que debe ser atendido sistémicamente” La autora subraya que la pedagogía ha dado suficiente evidencia para generar conciencia de que la interrupción de las trayectorias de los estudiantes más pobres responde a *algo* que sucede dentro de la escuela, a *algo* que caracteriza la lógica del sistema educativo y de lo que es necesario que las políticas y el Estado se ocupen.

Esto se vincula con el núcleo central que constituyen los aprendizajes. En cuanto a algunos contenidos así como a las lógicas de interacción entre docentes y estudiantes se puede observar un “derrame” de modalidades desde enseñanza primaria a media. En algunos casos se mencionan áreas del saber que se ha buscado trabajar en continuidad luego del egreso de 6to de primaria —principalmente matemática y lengua—. Por otra parte, los actores reconocen que les resulta importante poder dar continuidad en el tramo educativo de UTU a algunas dinámicas del modo como se trabajan en la escuela de cada CEA. Como ejemplo se cita el mantener asambleas periódicas de estudiantes y se hace hincapié también

en las formas de relación con las familias. Esta característica es otro de los factores de continuidad, de contención y de pertenencia que, de acuerdo a los propios actores, lo diferencia de otros centros de educación media.

Queda planteada la tensión, a problematizar, entre la “retención”, la “contención” y el desarrollo en profundidad de la propuesta propiamente educativa. Esto se relaciona con el objetivo de la política de los CEA que apunta a “brindar prestaciones que permitan cubrir necesidades básicas en el marco de un espacio altamente formativo” y que implica “la extensión del tiempo pedagógico”. Asimismo, se relaciona con los vínculos y los sentidos de pertenencia de niños, niñas y adolescentes en sus trayectorias escolares.

Un punto vinculado a la pertenencia que se visualiza como relevante por parte de los actores es la necesidad de generar una nueva institucionalidad, hacer nacer una “**identidad**” de los CEA que trascienda las identidades individualizadas de la escuela y la UTU. En tal sentido, en algunas entrevistas, se reconocen algunos avances, sobre todo de orden simbólico, “todos los CEA, sin haberlo conversado previamente, están pensando en un logo de CEA, para zafar de la bandera de la escuela o la de UTU” (CEA 1, entrevista 1). Se entiende que el CEA implica transitar hacia una nueva institucionalidad. Sin embargo, no hay claridad respecto a cómo se matizará esa nueva institucionalidad.

Sobre “la construcción de la identidad CEA”, uno de los centros relata lo siguiente:

Se acercó la UCDIE e hicimos dos salas con docentes, vinieron dos formadores [...] en esa construcción de identidad [...] nuestro objetivo fue esta construcción [...] que sale de la necesidad de decir ‘nos tenemos que construir como una institución distinta, nueva’ ¿qué queremos? Primero, quien nos guíe en esto, ¿no? Porque tenemos ideas pero no es lo nuestro. Y bueno, ahí viene esta gente, buenísimo, UCDIE acompañó en todas las instancias siempre participando con nosotros incluso haciendo devoluciones que después las usamos para elaborar las actas [...] y salen estas cosas maravillosas de los colectivos integrados [...] —docentes de los dos colectivos— ¿qué es lo propio del ser CEA? [despliega 3 papelógrafos sobre la mesa, dibujados y escritos con ideas variadas] [...] Hay muchas ideas que se reiteran y una que solo aparece en uno, que eso también es llamativo: aprender está en varios, pero enseñar está solo en uno. [...] A mí me preocupa (CEA 2, entrevista 1).

Se percibe en este relato la necesidad sentida de emprender una búsqueda en la que los colectivos docentes puedan estar acompañados de otros actores del ámbito educativo, por ejemplo colegas que se inscriben en el sistema educativo desde otros roles, como el de la UCDIE⁶. Este es un punto en el que es de interés poder continuar indagando. ¿Qué

⁶ UCDIE, Unidades Coordinadoras Departamentales de Integración Educativa de la ANEP: “Cada UCDIE estará integrada por un coordinador/a y un equipo técnico cuyo número de integrantes dependerá de las características del Departamento relacionadas con la densidad de población entre 12 y 17 años, con la red de centros educativos radicados (número y distribución), extensión territorial y redes de comunicación

interlocutores buscan los docentes para pensar sus prácticas? ¿Qué espacios consideran fértiles para la reflexión? ¿En qué medida y de qué formas tienen lugar experiencias de este tipo? En esa búsqueda, las preguntas que surgen a propósito de la nueva institucionalidad propiciada por la instalación del CEA también hacen resonar cuestiones de base pedagógica, como la relación enseñanza-aprendizaje o el lugar de los y las docentes en las definiciones institucionales.

En una de las entrevistas el tema de la identidad se manifiesta haciendo hincapié en que “No es la UTU de al lado. No es que me pusieron una UTU al lado. Es un Centro Educativo Asociado” (CEA 3, entrevista 1). Esta idea convive con un aspecto que está vinculado con la territorialidad y el espacio físico al interior del predio de la escuela: las divisiones físicas o simbólicas que se plasman en el espacio. Observamos en distintos CEA modalidades distintas de circulación entre el área donde se instalan las aulas para el dictado de los cursos de UTU y la escuela. En algunos hay una separación espacial concreta, como un alambrado, en otros no hay un límite de ese tenor pero existe de todos modos una frontera para la circulación de un espacio al otro.

Los contenedores acondicionados como aula en los inicios de un CEA son instalados dentro del terreno de la escuela donde, en algunos casos, anteriormente funcionaban otros espacios propios de la cotidianidad de docentes, alumnos, familias. En ocasiones, esto implicó re-estructurar espacios de funcionamiento de la escuela, tales como espacios de juegos, patios, arcos de fútbol, etc. No obstante, varios entrevistados señalan cómo la instalación de obras definitivas del edificio del CEA se concretó en espacios del predio escolar que previamente no estaban siendo aprovechados en su totalidad y que cobran nueva relevancia al ser ocupados y habitados. Así, pueden modificarse además del paisaje y la organización edilicia, las prácticas en términos de circulación y de apropiación de los sujetos que transitan la escuela.

Una vez en funcionamiento, la circulación a veces tiene que ver con los recursos y materiales con los que se cuenta en cada CEA pero no necesariamente implica un grado mayor de coordinación o de transversalización de las actividades. Por ejemplo, alguna clase de primaria va a hacer uso de un laboratorio de UTU, “pero no con la clase de UTU (...) se usa

departamentales disponibles. Se propone que el equipo sea multidisciplinario integrado por perfiles docentes y socio-educativos, con el fin de lograr respuestas más ajustadas a las problemáticas a abordar.” (ver: <https://www.anep.edu.uy/codicen/dsie/ucdie>)

el espacio, en algunas cosas podemos usar los espacios, en otras cosas se trabaja en conjunto” (CEA 3, entrevista 1).

Los cuerpos docentes manifiestan preocupación y vehiculizan en su discurso un alto interés por los estudiantes, en particular al culminar primaria. “A nosotras nos interesa mucho que al egresar de acá sigan estudiando, a muchos de nuestros gurises no les interesa el liceo (...)” (CEA 4 entrevista 1). En este sentido, la instalación de una propuesta de enseñanza media dentro del predio escolar es vista por los docentes como un paso positivo para potenciar la continuidad educativa.

Los actores entienden además que el trabajo en continuidad educativa implica, más allá de la matriculación de los estudiantes en una oferta concreta de enseñanza media, el seguimiento de sus trayectorias —cómo llegan y cómo se van—, así como una reflexión acerca de las expectativas de un lado y del otro de la frontera del pasaje de sexto año de primaria al primer año de enseñanza media. También visualizan que esto debe reflejarse en las prácticas cotidianas, de modo de no reproducir a la interna de “un” centro el clivaje del interciclo característico del modo de organización del sistema educativo uruguayo; pero esto es más difícil de llevar a cabo. El trabajo por proyectos, que pudieran involucrar tanto a docentes y estudiantes de primaria como de media se menciona en muchos casos como una estrategia interesante en este sentido pero no siempre viable en su implementación. Es de subrayar que la modalidad ABP de trabajo viene siendo estimulada en diversos niveles de la política educativa (desde el Marco Curricular de Referencia Nacional⁷, a la Red Global de Aprendizajes⁸ y más recientemente en el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024⁹) y está presente en el discurso docente, siendo una forma de trabajo que manifiestan privilegiar en muchas oportunidades, sin embargo la implementación colectiva que supere la unidad de un docente con “su” grupo de estudiantes en muchos casos encuentra obstáculos prácticos y no se concreta.

Lograr la continuidad en ese sentido fluido trae aparejadas algunas dificultades. El ejemplo de la inviabilidad práctica de la realización de proyectos que ambicionen ser

⁷ El Marco Curricular de Referencia Nacional elaborado por la ANEP es una propuesta orientadora sobre aprendizajes necesarios en toda la educación obligatoria. Toma en cuenta las características de cada ciclo educativo y el contexto.

⁸ “Red Global de Aprendizajes” es el nombre de una política educativa implementada desde 2014 en Uruguay en el marco de su participación como país miembro de la red denominada New Pedagogies for Deep Learning (NPDL), localmente conocida como “Alianza Global”, fundada por el canadiense Michael Fullan.

⁹ El Plan de Desarrollo Educativo de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) es el documento programático presentado por la ANEP en conjunto con el proyecto de presupuesto para la gestión quinquenal.

co-construidos entre primaria y media es uno de los que giran en torno del problema de la coordinación y de la articulación práctica entre ambos equipos de docentes. Esto parece ir en contra de uno de los objetivos que la política se plantea, a saber: “Desarrollar propuestas y proyectos situados generados por los educadores”.

Los actores identifican que algunas de las dificultades derivan de la discontinuidad del cuerpo docente en el centro (sobre todo de los docentes de UTU). En este punto hay un cruce con la lógica de funcionamiento en la que los profesores no necesariamente mantienen su carga horaria de trabajo en un centro educativo por más de un año, sino que “eligen horas”¹⁰ cada año. Algunos entrevistados reflexionan sobre este punto vinculándolo, entre otras cosas a reivindicaciones sindicales, y también identifican procesos de coordinación que se dificultan por trabas normativas o de gestión, reglamentaciones de primaria por un lado y reglamentaciones de UTU por el otro.

En la formulación de la política se considera que:

Los equipos directivos, se consolidarán como actores claves ya que son directamente responsables de promover nuevas **culturas de trabajo** apoyadas en el funcionamiento de equipos docentes, en la construcción de redes con otras instituciones educativas y otras instituciones de la comunidad, así como en el diseño, desarrollo y evaluación de propuestas de enseñanza consensuadas. El trabajo en equipo garantizará la producción de nuevas propuestas.

La gestión se vincula asimismo con la **governabilidad institucional** y también con los problemas que refieren a la resolución de conflictos que se plantean entre lo previsto y lo contingente. Supone además la **imposibilidad** de continuar considerando a los docentes y funcionarios como meros ejecutores y tener en cuenta la importancia de la toma de decisiones que estos realizan cotidianamente, en los diferentes ámbitos institucionales.¹¹

En todos los casos se reconocen condiciones que permiten la coordinación entre equipos de dirección, mientras que lograr la coordinación entre maestros y profesores se manifiesta como uno de los principales nudos que no se han podido sortear. Sobre este punto caben reflexiones respecto de lo que implica el diálogo entre docentes que provienen de distintas tradiciones formativas e institucionales. En algunos casos se muestra por parte de los entrevistados un interés en que esto suceda y un entusiasmo respecto de la riqueza que puede implicar. En otros casos se reconocen, además, algunas dificultades de diálogo propias de las “distintas culturas” de inscripción de esos docentes. Excede los propósitos de este texto ahondar en este aspecto, pero cabe señalar la pertinencia de poder profundizar en

¹⁰ Se conoce como “elección de horas” el procedimiento centralizado de cada subsistema por el cual se distribuyen año a año las horas laborales de los docentes que tomarán grupos en los centros educativos.

¹¹ Fundamentación de la propuesta CEA. Documento interno de trabajo, 2016.

investigaciones que aborden, por ejemplo desde el punto de vista de la construcción de posiciones docentes, las formas en las que se manifiesta la cultura magisterial y la del profesorado técnico.

Algunos CEA cuentan con oportunidades más concretas de coordinación conjunta que otros. La Asamblea Técnico Docente¹² de primaria planteó en 2018 que sería deseable que se pueda mantener una reunión de coordinación docente una vez cada dos meses fuera del horario de clase¹³. Las dificultades son de orden logístico y por diferencias referentes al pago de esas horas en cada subsistema. Pero se hace evidente que todos los actores visualizan la necesidad de tener espacios en los que debatir, pensar conjuntamente y llegar a acuerdos. Aunque se evidencian actividades de coordinación docente, hay consenso en que la misma debe ir más allá de los responsables institucionales (maestro director y coordinador de UTU), de modo que los maestros de primaria y profesores de UTU puedan conjugar sus estrategias educativas. En este sentido, consolidar las acciones coordinadas puede operar de manera positiva en lo que los equipos docentes identifican como el desarrollo identitario de una nueva propuesta educativa, acorde a las orientaciones propuestas por los objetivos de los CEA, en particular el de: “Construcción de un proyecto institucional que contemple la elaboración de proyectos educativos conjuntos y que impliquen la circulación de niños, jóvenes y docentes, a fin de desarrollar un entramado curricular que dé identidad pedagógica a la propuesta.”¹⁴

El trabajo realizado y sistematizado en la investigación que da lugar a este texto da lugar a entender que hay condiciones para que esto suceda, particularmente en los CEA con mayor tiempo de instalación. En palabras de un entrevistado: “Estamos transitando el camino hacia una nueva institucionalidad. Que no sabemos bien todavía cómo va a ser, pero sabemos que va a ser algo nuevo porque en algún momento se va a romper inclusive a nivel del lenguaje el ‘ellos’ y ‘nosotros’”. (CEA 1, entrevista 1). En consonancia con lo anterior, en un CEA se mencionan los objetivos como vinculados a una formulación en proceso: “Los objetivos los estamos construyendo, que eso está buenísimo” (CEA 2, entrevista 1).

¹² Las Asambleas de Docentes establecidas por la Ley No. 15.739, funcionan en cada centro educativo así como en asambleas de nivel nacional para cada Consejo de Educación.

¹³ XXVIII Asamblea Nacional de Delegados ATD-CEIP, año 2018. Comisión N°3. Programas del CEIP implementados en la actualidad. Extraído de <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2018/atd/Resoluciones-ATD-Nacional-2018.pdf>

¹⁴ Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria Quinquenio 2016 – 2020. Documento extraído de: <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/ceip/OpeCEIP2016-2020.pdf>

Consideraciones Finales

Las lógicas institucionales, de dos subsistemas de la educación pública, dependientes de dos organismos desconcentrados, se ponen en tensión en la puesta en marcha de los CEA. Se evidencian prácticas provenientes de UTU por un lado y de Primaria por otro, lo que los actores involucrados identifican como una dificultad para el desarrollo fluido de una nueva propuesta. Caminar hacia una nueva institucionalidad que discuta aspectos de la construcción de Centros Educativos Asociados implica tener en cuenta aspectos organizacionales e institucionales formales, como el estatuto docente, además de pedagógicos.

Independientemente de los puntos en tensión que se pueden evidenciar y que son propios de una nueva propuesta que se está gestando, se reconoce desde los propios centros educativos un gran potencial educativo en la propuesta de los CEA. En este marco, se entiende pertinente atender a algunas particularidades que se presentan como desafíos producto de la asociación de dos modelos institucionales con lógicas y formas de trabajo distintas, pero con gran capacidad de complementariedad.

A continuación presentamos tres aspectos que resultan centrales para la discusión de un modelo pedagógico basado en la propuesta de CEA y que importa dejar planteados como ejes que podrían dar lugar a análisis de mayor profundidad: los *sujetos*, los *tiempos escolares* y los *lugares educativos*.

En este trabajo tomamos la idea de construcción de una “identidad” institucional que emergía de algunas reflexiones por parte de los actores involucrados en el trabajo cotidiano en los CEA. En cuanto a los sujetos, la primera consideración tiene que ver con pensar también las “identidades”, sobre todo docentes, que habitan los CEA y que en ellos se constituyen. Interesa subrayar que entendemos los procesos de constitución de lo que en este trabajo llamamos “identidad” siguiendo a los entrevistados como procesos históricos, en los que se superponen movimientos inacabados, tensionados por los contextos presentes, con construcciones precedentes más y menos sedimentadas. Vale también mencionar que este eje de reflexión, en el que cabe profundizar, puede colocarse en vínculo con estudios del campo educativo que abordan estos asuntos corriéndose de la categoría “identidad” y adoptando otros conceptos. En este sentido cabe destacar los estudios que traen al Análisis Político del Discurso de Laclau y Mouffe al campo educativo y proponen el concepto de

“posiciones docentes” o los que trabajan desde una línea foucaultiana pensando “producciones subjetivas”.

Por otra parte, la caracterización de los sujetos de la educación que realizan los docentes es un aspecto en el que los alcances de este texto no han permitido profundizar. Consideramos que, en consonancia con lo planteado en este texto en cuanto al peso que se le da a la idea de contención, sería interesante ahondar en las constelaciones de sentidos que rodean a apreciaciones como: “son gurises que necesitan más contención” (CEA 4, entrevista 2), “acá hay alumnos que necesitan que le prestes atención” (CEA 2, entrevista 1), o “acá están más contenidos” (CEA 1, entrevista 4). Cabe preguntarse cuánto dicen respecto de las lógicas propias de las instituciones escolares así como si son expresiones que sitúan en el discurso pedagógico una noción de “niño contenido” o “que requiere contención” que, en línea con la noción de “niño carente” (Martinis, 2006), pone en tensión la constitución de un sujeto de la educación y por lo tanto, la posibilidad última de la educación. Será interesantes, entonces, procurar los argumentos que, desde estas u otras constelaciones discursivas, posicionan a los alumnos, más allá de la contención, como sujetos de posibilidad, que en definitiva implica la postura ética de creer que es posible educar y confiar en la educabilidad de los sujetos (Meirieu, 2001).

En los *tiempos escolares* radica uno de los aspectos más visibles en la relación de **asociación** entre dos centros educativos. Son un denominador común en todos los CEA visitados los acuerdos en los tiempos para hacer uso de los espacios, como el comedor (que es utilizado tanto por alumnos de Primaria como de UTU) y el patio (en general hay consenso en que no se haga un recreo conjunto; y aquellos CEA menos consolidados, que aún no cuentan con espacios físicos bien definidos para el recreo de primaria y UTU por separado, deben coordinar este aspecto): “Tratamos de coordinar para organizar bien la entrada al comedor (...) tenemos turnos y horarios para la escuela y para nosotros”. (CEA 1, entrevista 2)

Parafraseando a Hargreaves (1992), el tiempo es un elemento de administración que organiza lo que hay que hacer en cada momento de la jornada escolar. Está definido por los horarios que los estudiantes conocen y pocas veces son consultados para su definición. También opera como mecanismo de control y organización del plantel docente. Pero, como sostiene Vázquez Recio (2007), el tiempo en las instituciones educativas es mucho más que la organización horaria. Más allá de lo que podemos definir como tiempo “racional” y que es

parte de la administración educativa, opera también un tiempo subjetivo que se relaciona con expresiones como “Trabajando acá se te va volando el tiempo.” (CEA 4, entrevista 2). Esto parece evidenciar que hay aspectos en el trabajo docente en los CEA que se relacionan con la temporalidad, que pueden dar lugar a indagaciones específicas y análisis más profundos.

En cuanto a la dimensión espacial, a la que sí prestamos atención en este artículo, otro aspecto con gran potencial pedagógico de los CEA es que son pensados como *lugares educativos*. Lugar, en el sentido planteado por García Molina (2003) es el espacio que es considerado como algo propio, que puede entenderse como lo reunidor y que resguarda. Tomando en cuenta los testimonios de los actores entrevistados: “Los chiquilines acá vienen antes de que empiece el horario, usan la cancha, juegan a la pelota. Se quedan fuera de hora si quieren. Algunos se van cuando me voy yo.” (CEA 4, entrevista 2) Se observa una buena valoración y apropiación en el uso de los lugares del CEA, donde además, los comentarios hacia el buen estado de las instalaciones son constantes en todos los actores entrevistados.

Como vimos, que los CEA “... son un lugar donde están contenidos” (CEA 1, entrevista 2) es una expresión que se transversaliza en todas las entrevistas realizadas. Son un lugar de contención, argumentado en que son menos estudiantes que en los centros liceales y otros centros de UTU para enseñanza media y eso permite una atención personalizada; también porque los padres pueden entrar al edificio y rápidamente encuentran un referente adulto; por último porque los estudiantes pueden estar todo el tiempo que necesiten, más allá del horario en clase. Todas estas expresiones, por lo general, están acompañadas de una comparación con “el liceo”, con lo que, al reconocer aspectos favorables en el dispositivo CEA, se observan también aspectos negativos en la organización de otras instituciones educativas. Esto ofrece pistas para pensar algunos problemas en los dispositivos de organización liceal que, en testimonios de los docentes, no ofrecen un lugar de contención y de seguimiento particularizado, lo que, entre otras cosas, culmina con la expulsión de los estudiantes.

Retomando el concepto de trayectorias educativas, a veces puesto en destaque por los propios entrevistados, Terigi señala los peligros de aquellos modelos solidarios con una visión individual del fracaso escolar que responsabilizaba a los sujetos o, eventualmente, a sus familias por los desvíos o discontinuidades en las trayectorias, y apunta que la preocupación debe colocarse del lado de las políticas educativas y en lograr que éstas den las

condiciones para asegurar que los sujetos puedan realizar trayectorias escolares continuas y completas. (TERIGI, 2009, p.19).

[...] no puede dejar de advertirse que el propósito político de que los sujetos realicen trayectorias escolares continuas y completas trae nuevamente la preocupación por que en nombre de ello se arrase con la singularidad. Sucede que, en un sistema tradicionalmente homogeneizador como es el educativo, la variabilidad suele percibirse como desvío, como fallo a corregir y reencauzar. La preocupación por las trayectorias escolares debe ir de la mano de la remoción de las barreras que impiden el cumplimiento de los derechos educativos y de la adopción de medidas positivas a favor de quienes ven vulnerados sus derechos, pero no de la estandarización de recorridos o del desconocimiento de las distintas vías por las cuales es posible que se produzcan aprendizajes socialmente valiosos. (Terigi, 2009, p. 21)

Sería, en este sentido, de gran interés poder investigar en torno a las trayectorias de los estudiantes que egresan del CEA tras su tercer año de UTU. En este sentido, por último queda abierta la puerta para que la investigación se ocupe de un cuarto elemento: los aprendizajes.

Bibliografía

GARCÍA MOLINA, J. **Dar (la) palabra**. Barcelona: Ed. Gedisa. 2003

HARGREAVES, A. “El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor” En: **Revista de Educación**, Madrid, n. ° 298, pp. 31-53. 1992

MARTINIS, P. Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En: Martinis, P; Redondo, P. (comps.) (2006) **Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas**. Buenos Aires: Del Estante Editorial. 2006

MEIRIEU, P. **La opción de educar**. Ética y pedagogía. Barcelona: Ediciones Octaedro. 2001

NÚÑEZ, V. **Pedagogía social: Cartas para navegar en el nuevo milenio**. Santillana, Buenos Aires. 1999

TERIGI, F. **Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa** (coordinado por Patricia Maddonni) - 1 a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación. 2009.

VÁZQUEZ RECIO, R. Reflexiones sobre el tiempo escolar. **Revista Iberoamericana de Educación**, 42(6), 1-11. 2007.

Autores

Gabriela Rodríguez Bissio

Doctoranda en Educación (FHCE, Udelar), Magíster en Políticas Públicas y Formación Humana (UERJ, Brasil). Licenciada en Ciencias de la Educación (FHCE, Udelar). Docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y del Instituto Superior de Educación Física (Udelar)

E-mail: gabriela.rodbis@gmail.com

Eduardo Rodríguez Sanabia

Maestrando en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación (FHCE, Udelar) Licenciado en Educación (FHCE, Udelar) Docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (Udelar)

E-mail: eduardo.rrss@gmail.com